

## 「教育への勇氣」は何を批判し、何を主張したのか

### 1970-80年代のドイツ学校教育改革における 「風向きの変化」に関する研究

牛田 伸一

#### 1 はじめに——問題の所在

(1) 「風向きの変化 (Tendenzwende)」<sup>(1)</sup>の中の陶冶 (Bildung)

「教育 (学) 的な決定はどのような価値を志向すべきか」。これは、あの Wolfgang Klafkiが1985年にハノーファー哲学・政治アカデミー (Philosophisch-Politische Akademie in Hannover) から依頼された講演テーマであった (Klafki 1985: S. 31)。事情の詳細は筆者には不明ではあるが、この講演それ自体は実施されることはなかった。それでも、彼の陶冶理論的・教授学的な遺産を確認するとともに、その死を悼む論文集の中に、上記の問いかけの回答を参照できる。本小論の問題関心を明確にするために、まずは85年当時に書かれた彼の遺稿を追跡することにしよう。

冒頭の問い「教育 (学) 的な決定はどのような価値を志向すべきか」にKlafkiは、教育 (学) 的な決定は陶冶を志向すべきだと回答している (同上: S. 37)。

Klafkiによると、陶冶概念は1770年から1830年の間に様々なヴァリエーションで展開し、この時期からドイツ語圏の教育 (学) 的な思考の中心概念になったという。そこにはカント的な啓蒙の理念が込められているとされる (同上: S. 38)。彼が見るところ、啓蒙を内包した陶冶概念には、疑問視されるべき伝統、占有関係、そして支配関係に対する批判が含まれている。H.-J. Heydorn、M. Horkheimer、Th. W. Adorno、J. Habermas、H. Blankertz、K. E. Nipkowの論稿を脚注に指示しつつ——宗教教育学を専門としたNipkow以外はフランクフルト学派系列に属する——Klafkiは、陶冶概念の中に社会変革の端緒を求めている (同上: S. 39 f.)。

「陶冶は個人の自己決定能力と共同決定能力として、そして社会的連帯能力として理解されなければならない」 (同上: S. 40)。筆者の解釈に従えば、Klafkiにあの社会変革の観点があったがゆえに、この陶冶は総合制学校 (Gesamtschule) への制度改革を志向することになる。これによって陶冶は、あらゆるものにとっての陶冶 (Bildung für alle) という意味で、「一般的」だと形容される。またこの観点があるがゆえに、いわゆる鍵的問題 (Schlüsselprobleme) が価値内容の柱として打ち立てられる<sup>(2)</sup>。これによって陶冶は、平和、環境、貧困、労働、そして民主主義など現在と

将来の私たちが共通して変革すべき問題を扱うとの意味で、「一般的」だと形容されている。彼はこの上記2つの「一般的」な陶冶のメルクマールに加えて、これを更に全面的あるいは多方的という意味において「一般的」だと形容し、そのための多様な学習対象へのアクセス可能性を要請している（同上：S. 42-48）。そして最後に言及するのが、彼が陶冶の範疇には属さないが、それでも断念し得ないものとして考える「道具的な知識、能力、そしていわゆる2次的美徳 [Sekundärtugenden]」（同上：S. 50）である。彼は次のように述べている。

しかし、決定的に重要なのは、そのような諸要素の位置価値を正しく規定することである。道具的な知識、能力、技能、2次的美徳が話題になっているのだが、これらはそれ自体として根拠あるまた責任ある活用については何も語ることはない。人間的、民主主義的、平和的、そして人間同士の目的や行為関連のために役立てられるのとまったく同様に、競争的闘争にも、他者支配にも、搾取にも、不安の増大にも、啓蒙、共同決定、機会均等などの妨害にも用いられ得る。それゆえ、もし道具的なものをいっそう洗練された陶冶目的と陶冶プロセスの前提に指定して、これに事実的かつ時間的な優位を割り当てるならば、それは誤りであるし、取り返しのつかない結果となり得るだろう。これは現在ではいわゆる教育政策的な変化 [Wende] のあらわれの中で——「教育への勇気 [Mut zur Erziehung]」と言われるボン・テーゼにおいてそうであるのだが——で当たり前に起こっている。それは保守主義への変化であり、復古主義への変化の中で起こっている。… [中略] …これら [道具的で2次的なもの] は、解放的な目的設定、内容、そして能力との関連において習得されるべきである。すなわち、これらは学習者によって道具的なものとして必要だと洞察され得るように習得されるべきであり、根拠ある、人間的な、そして民主的な原理から引き離されることなく習得されるべきである。（同上：S. 48 f. 下線・角括弧内は引用者）

上記の引用から読み取られ得ることは、1985年当時のKlafkiにとって、「教育（学）的な決定はどのような価値を志向すべきか」との問いに対する「陶冶を志向すべきである」との回答が、保守主義や復古主義への変化＝教育政策的な変化との緊張関係あるいは対抗関係の中で表現されていることにある。そしてこの変化の事例として挙げられるのが「教育への勇気」とそこで宣言された9つのボン・テーゼであり、そこでは少なくとも彼には、陶冶が2次的美徳への教育（Erziehung）に取って代わられようとしていると見られていた。その証拠に彼は、「私がここでいくつか概要を略図した構想が、私たちの社会——私たちのだけでない社会——における現在の支配的な風向きに対する緊張の中にあることは、私にはもちろん意識されている」と述べるとともに、「教育（学）的に決定する際には、どのように現在支配的な風向き（そして「変化」）に可能な限り同調できるか、というのは私のテーマではないし、そのようなテーマだったのなら、私は講演することもなかつただろう」と自己の教育（学）的、ある

いは政治的な立ち位置を結びとして率直に語っている（同上：S. 50）。

（２）「教育への勇気」とは

本研究の主題である「教育への勇気」は、1978年1月9日・10日にドイツのボンに位置するバード・ゴードスベルク科学センター（Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg）で開催された教育に関するフォーラムである。翌年79年には報告書が刊行されているが、『「教育への勇気」の進行について可能な限り実際の模様を示すために、この本の構成は会議の経過に従っている」という（Mut zur Erziehung 1979: S. 6 以下MzEと略記する）。これを参照すると、フォーラムの内容とその順序はおおよそ右下の表にまとめることができる（MzE: S. 3の目次を参考に筆者作成）。

まえがきの筆を執った1978年1月当時のバーデン＝ヴュルテンベルク州（Land Baden-Württemberg）文部大臣のWilhelm Hahn、講演にコメントを寄せたバイエルン州（Freistaat Bayern）文部大臣のHans Maier、そして市議会議員のAlois Graf von Waldburg-Zeilは、キリスト教民主同盟（Christlich-Demokratische Union Deutschlands、以下CDUと略記）／キリスト教社会同盟（Christlich-Soziale Union in Bayern、以下CSUと略記）の政治家である。挑戦の講演者のSpaemannは、Habermasによって「モデルネ以前のさまざまな立場への回帰を推奨する」「老年保守派」の哲学者だと見られている（ハーバーマス著／三島訳 2000: 41頁）。更に、社会民主党（Sozialdemokratische Partei Deutschlands、以下SPDと略記）の支持者であった哲学者のLübbeも、『知識人の悲惨——連邦共和国における左翼理論』の著者である政治学者のSontheimerも、『「常識」なるものを重視し、それによって支えられている国家の諸制度への信頼に満ちた委任を要求する」とされている（三島 1991: 225頁）<sup>(3)</sup>。教育政策における変化を講演した政治学者のSchwanは、当初はSPDに所属していたが、78年10月にSPDのPeter Glotz議員が大学で「共産主義の扇動と左翼社会主義の行動同盟を容認し、推進していると非難」されたことをきっかけに、これ以後CDUに鞍替えしている（Berufliches 1978）。

	講演題目／議論	登壇者
9日	まえがき	Wilhelm Hahn
	導入報告	Nikolaus Lobkowitz
	挑戦	Robert Spaemann
	教育理論——総括	Kurt Aurin
	教育への勇気	Friedrich H. Tenbruck
10日	議論	Christa Meves Hans Maier Golo Mann Kurt Sontheimer Hartmut von Hentig
	文化大革命の誤り	Hermann Lübbe
	教育政策における変化	Alexander Schwan
	議論	Hermann Boventer Clemens Christians Alois Graf von Waldburg-Zeil Hartmut von Hentig Thomas Nipperdey

このように、「教育への勇氣」の登壇者の多くには、所属する党派や語られることについてそれぞれ差異はあるものの、三島憲一の枠組を援用するならば、「新保守主義という名称に包括される思想の動き」が通底していると捉えることができる（三島 1991: 224頁）<sup>(4)</sup>。

### （3）先行研究

フランクフルト学派の批判理論の影響下にあったKlafkiにとっては、「教育への勇氣」とその9つのテーゼは、陶冶を押しつける保守主義や復古主義への転換の象徴であったが、しかしわが国においてこれらが、必ずしも彼によって評価されたような「風向きの変化」として語られていたわけではなかった。

筆者の追跡によれば、「教育への勇氣」をわが国に最初に紹介したのは、ドイツの教育学者によるものであった。1978年10月に来日したWalter Asmusである。「ドイツ連邦共和国における道德教育の現況」と題した講演が上智大学と玉川大学で行われている。そこで彼は批判理論が浸透した解放的教育学の終焉を語り、それに代わる伝統回帰の宛先としてJ. F. Herbartを参照するとともに、道德教育の条件を素描している。その条件をボン・テーゼを引用することで示し、これらが西ドイツの「道德教育綱領」だと述べている（アスムス著／金子訳 1979: 111-129頁）。初めて邦訳された9つのテーゼを是認しながら、彼は変化した風向きに順風を送っていた。

順風でも逆風でもない、「教育への勇氣」のわが国における紹介記事は、管見の限りであるが、天野正治（1984）が初出である。彼は西ドイツにおける戦後の教育政策の歩みをまとめた後で、SPDとCDU／CSUとの教育政策の対立を整理する。そして「教育目標をめぐる対立」の一例として「教育への勇氣」を紹介している。そこでは、9つのボン・テーゼのうち、3、4、6、そして8だけが訳出されているが、そればかりでなくテーゼそれぞれの直後に、チュービンゲン声明によるアンチテーゼも併記されている<sup>(5)</sup>。この声明の邦訳は、たとえ一部に過ぎないとはいえ、これが初めてとなる。ボン・テーゼとチュービンゲン声明の全訳は、Christoph Führ（1988）: *Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland*の邦訳出版を待たなければならない（フュール著／天野・木戸・長島訳 1996）。

「教育への勇氣」に当時のカリキュラム政策転換の「下地」の役割を見るのが原田信之である<sup>(6)</sup>。彼は「保守派と革新派との対立が先鋭化する中、バーデン・ヴュルテンベルク州では、フォーラム『教育への勇氣』の開催後、人間的な育成にかかわる教育目標を復権させる改革に着手し始める」として、これをいわゆる教育の現代化から人間化への呼び水だったと捉えている。新保守主義が教育の人間化を呼び込んだとの見方である。「教育への勇氣」の中身それ自体については、9つのボン・テーゼに共通する表現様式の「……に反対する」の部分までが、そしてチュービンゲン声明の1と3の一部だけが紹介されている（原田 2010: 222-223頁）。

変化する以前の風向きから「教育への勇気」に言及するのが、宮崎俊明（1986）である。同フォーラムは「教育におけるイデオロギー・レベルでの実践優位と理論不信といった方向づけのマニフェストとなり、先行した教育学理論にはその社会学的一面性を、技術論にはそのナイーブさを責める一方、歴史的伝統的事実と哲学的人間学的理論を重視し、そこでの多元性と効率性をむしろ『理論』の検証基準や成立母体とした」と述べ、直後に講演者の1人である教育学者のAurin（MzE: S. 35 ff.）の参照指示が打たれている。更に彼は「教育への勇気」には「理論的なものへの敵意や教育学の追い落としの素顔がみえる」として、これはHabermasの眼には「『反啓蒙のプラットフォーム』と映っている」という（宮崎 1986: 51-52頁）。

これまでの先行研究から看取できるのは、「教育への勇気」が言及される場合には、それが変化した風向きの順風であれ逆風であれ、あるいは無風であれ、Aurinを参照した宮崎の数行を例外として、いずれもボン・テーゼとチュービンゲン声明の一部が紹介されるにとどまっていて、同フォーラムの背景や内容の細部についてはほとんど不明なままであった、ということである。

近年これに進展が見られる。確かに「教育への勇気」の背景や詳細は、教育学関連学会の自由研究発表において論究されてはいたものの（牛田 2018）、しかし刊行物として公にされてはいなかった。これが参照可能になったのは眞壁宏幹（編）『西洋教育思想史（第2版）』（慶應義塾大学出版会、2020年3月）による寄与が大きい。同書第1版（2016年4月）を紐解くと、第12章「第2次世界大戦後の教育思想と教育学」の第1節「戦後社会と教育思想」には、1「民主主義化と戦後教育」、2「フランクフルト学派と教育思想・教育学」、そして3「解放的教育学（批判的教育科学）」が収められているが、第2版では3に続いて、4「保守派の教育論」が新たに加えられている。この4では「教育への勇気」の概要が、SpaemannとTenbruckを参照することで紹介されるとともに、同フォーラムに対する教育学からの反応も簡潔に整理されている。この項目を担当した森祐亮は、同年9月にGünther Buckのヘルバルト解釈と保守知識人の教育論との親和性の究明を試みるが、この保守知識人として同定されるのが「教育への勇気」である。ここでもSpaemannとTenbruckが参照され、「文化や伝統は教育にとって否定的なものではなく、必要不可欠なものと捉える姿勢である。… [中略] …彼らはそのような立場から解放的教育学や教育の科学化といった事態に警鐘を鳴らした」として、「保守知識人の思考図式」がまとめられている（森 2020: 173頁）。

本小論の目的は、「教育への勇気」の背景と詳細を究明することにある。それゆえここでは、同フォーラムの輪郭を浮き上がらせる端緒となった2020年以降の研究の補完が意図されている。「教育への勇気」はいったい何を批判していたのか。あのKlafkiが「きわめてドグマ的」（Klafki 1989: S. 152）だとまで酷評した同フォーラムは何を主張していたのか。MzE（1979）を一次資料として参照し、これら2つの問



いに回答を与えることが、本小論の目的を達成するための検討の課題である。

## 2 「教育への勇気」は何を批判したのか

「教育への勇気」からの参加者への招待状には、次のような呼びかけがある。「鋭い問いかけが今日私たちすべてを揺り動かしている。最近の陶冶と教育において何が誤って行われたのか。新しいアプローチはどこにそしてどのようにして見いだされ得るか。このような問いかけである。偶然的かつ暫定的な回答で折り合うのではなく、事柄の真相を究めることが大事である」(MzE: S. 5 下線は引用者)。「教育への勇気」はいったい当時の教育の何が「誤って行われた」と見ていたのだろうか。

### (1) 文化大革命的という表象

「教育を勇気づけることがなぜ必要になったのか」(同上: S. 17) とのフォーラムの開催動機の問いについて、彼等の情緒的な理由を最大公約数的に探り出すと、それは1968年を絶頂とする若者を中心とした政治運動の忌避にあると捉えることができる。Spaemannは1933年以降の国家社会主義の時代を回想している。

当時大規模に計画された若者の操作は、詰まるところ、伝統的教育機関や人文主義と正しき生活のヨーロッパ全土の表象の解体を前提にしていた。「若者は若者によってのみ導かれ得る」と、私の子どもの時代ではスローガンが謳われた。このスローガンを国家社会主義者は青少年運動から引き出し、それは後の「30歳以上は信じるな」とのスローガンに対応したのもでもあった。その際にはいつも若干の精神的指導者は例外とされていた。… [中略] …それぞれの少年団員のリーダーは、頑固な旧弊家の教師や新たな偉大な時代のサインを理解できない教師には、乱暴な口をきくか、あるいは中傷することができた。受け継がれてきた教育の価値内容は疑いを向けられた。ローマやエルサレムによってドイツの本質が過度に外国の影響を受けすぎていることのあらわれであり、この価値内容は精神的植民地の表現であるとされ、これが今やついに終わりを見いだすはずである [と言われた]。(同上: S. 17 f. 角括弧内は引用者)

国家社会主義政権下で教師の頭を悩ませたのは、ヒトラー・ユーゲントの青少年の粗暴化であったとされている。伝承された教育内容に価値を見いださないがゆえに、学校での学習や宿題に身が入らなかつたり、教師の言うことをきかないばかりか、殴りかかたりするなどが日常茶飯事だったという。このような状況については、国家社会主義の「偉大な時代のサイン」という価値のオルターナティブを手に入れた青少年が、「それまで一方的な服従を強いてきた教師に対して異議申し立ての権利を手に入れたという面もあり、彼等の『粗暴化』も『解放感』のあらわれとみることもできる」と言われる(原田 1999: 131-154頁)。Spaemannはこうした情景を1968年以前か

ら始まる若者の政治運動に重ねて、これを「いくつもの観点で1933年以降のドイツで行われ、そして国家社会主義の学生連盟がこの数年前から大学の中で起こした文化大革命的政治活動の継続に過ぎなかった」(MzE: S. 17)と見ている。

1968年を頂点とする政治運動と国家社会主義の歴史的なイメージとの重ね合わせに加えて、当時の世界的出来事との重ね合わせも、「教育への勇気」には表象されている。それが上の段落の「文化大革命 (Kulturrevolution)」という記号である。これは、「造反有理 (反逆には道理がある)」や「四旧 (古い思想、文化、風俗、習慣) 打破」を標語として、指導者や知識人を攻撃し文化財を破壊した中国におけるそれを指している (徐 2017: 25-43頁)。この記号を4名 (Spaemann、Tenbruck、Lübbe、Nipperdey) が頻繁に用いており、Spaemannは「[ドイツの若者の政治運動という] 諸々の現象は究極的には世界規模の文化大革命のプロセスのドイツにおけるヴァリエーションに過ぎない」(MzE: S. 24 角括弧内は引用者) との見解を示している。

この記号を使用していないが、哲学者のLobkowitzは、現在が15年も続く悪しき教育実験の終わりにあると認識し、これには前提があったという。それは現存の市民社会が「悪のシンボルであり源泉であり」、それゆえ「死すべきだ」との前提である。死に至らしめるための方途は「一方では暴露、問題化、あらゆる抑圧をぶち壊す挑発であり、他方では論争、その利害を叫びきること、政治化すること、最終的には暴力でなければならない。暴露と論争、問題化と利害を傍若無人に表現すること、情け容赦ない挑発と暴力の浄化する力とは対になっている。両方は矛盾をぶち壊し、これを先鋭化し、そしてどれほど市民社会とその機関が嘘で、抑圧的で、窒息的であるかを明らかにする」(同上: S. 7-10) と述べて、その文化大革命的な運動を記述している。

1966年ベルリン自由大学に端を発した「座り込み」「ティーチ・イン」(自己組織フォーラム) は、大学当局の非民主的かつ権威主義的な運営に対する抗議形態であった。更にベトナム反戦と平和を訴えるために、デモ禁止区域を通行人にまぎれ行進したり、そこでビールを配ったりする「歩行者デモ」「散歩デモ」が頻繁に実施された。大学の講義や行事の集会を乗っ取り、彼等の自己主張の場に転換する「ゴー・イン」は、いっそう挑発的な形態であった。69年4月にAdornoによるゲーテ『タウリス島のイフィゲーニエ』に関する講義の場で、女子学生が披露した身体的な表現は、その顕著な事例である (ミュラー＝ドーム著／徳永監訳 2007: 603-611頁)。確かに、学生運動の理論的主導者Alfred Willi Rudolf Dutschkeは、挑発的な抗議形態を推奨してはいたが、それでも非暴力に止まるべきとしていた。しかし、ベトナム戦争に無関心な人々に対する抗議だとして、68年には一部の急進化した学生による「フランクフルト百貨店放火事件」が起きている。更に彼が同年4月11日に急進的な右翼学生の銃弾を受けると、これをきっかけにして、西ドイツ27都市で総計30万人を超えるデモが巻き起こり、警官隊との衝突も見られた。400名の負傷者の内2名が死亡しているこのデモは、「復活祭騒乱」と呼ばれており、「西ドイツ建国以来最大の内政不安を引き起

こした」と言われている（井関 2005: 13-82頁）。1970年代に入ると、一方では、若者の抗議が文化として定着し、政治運動の裾野は女性解放、反原発、反核平和、環境保護などに広がって「新しい社会運動」が展開されるものの、他方ではルフトハンザ航空ハイジャック事件など、77年に起きた連続テロが社会を震撼させてもいる（井関 2016: 198頁）。

「教育への勇気」の参加者の眼には、これらの騒乱は、政治運動が名目ではあっても、実際には中国の文化大革命と何ら異なるところはないと映っていた。Lobkowitzには「あらゆる権威、あらゆる規範、あらゆる所与を批判し、服従、謙譲、謙遜、忍耐、もちろん礼儀、そして他者に対するあらゆる種類の尊重を、悪への下劣で卑劣な適応として暴露し、経験を非科学的だと、伝統を反動的だと、道徳的信念を、制度を固定させるものだと、もちろん民主的な共同生活のルールも、権力者の誘惑だと中傷すること」（MzE: S. 11）が行われたと見られていた。ここにあるのは、伝承されたあらゆる価値を否定する、という国家社会主義時代に蔓延した解放感と表裏一体の粗暴化だ、という忌避感情である。

本節冒頭の「教育を勇気づけることがなぜ必要になったのか」との問いに、「教育への勇気」は次のように回答することになるであろう。市民社会に通底する価値、すなわち権威、規範、所与を批判する若者に、服従、謙譲、謙遜、忍耐、礼儀、他者の尊重を小馬鹿にする若者に、経験、伝統、道徳的信念、民主的なルールを古臭いとする若者に、再びこれらの価値を教育するには、これらの価値が目下のところ否定されているがゆえに、いっそうこれを価値あると信じ届ける勇気が求められるからだ、と。しかし、当時の教育はこうした価値の再興や伝承ではなく、正反対の行路に進んでいると見られた。彼等はこうした教育を「誤って行われた」と捉えることになる。

## （2）「制度内への長征」と批判的社会理論

### ①「制度内への長征」の中の教育

1970年代に入ると、若者による政治運動は、直接的な行為から間接的なそれへと転換しつつあった。それはDutschkeが掲げた「制度内への長征」、つまり「社会変革は一つの革命行為によってではなく、制度内部からの組織変化とそれによる市民の意識の変化によって達成されるという見解」である（井関 2005: 88頁）。あからさまな文化大革命から静かに侵食するそれへの転換——そしてこれを進める手段になっていると考えられたのが、教育である。「制度内への長征」という記号は用いられてはいないが、Lobkowitzの言葉はこの解釈を裏づけてくれる。

家庭、学校、大学政策は、子ども、生徒、学生が存続することに、有効である価値秩序に、経済的、社会的、法的、国家的構造に、そして本来的に革命的なものを除くあらゆる種類の伝統に対抗するよう動機づけられることを達成しなければならぬ。古典的マルクス主義の戦場は労働の場だったが、それが新しい場所、



すなわち教育現場によって取って代わられる。どれくらい「市民社会」に日常の骨折りと難儀の責めがあるのかが、それぞれの所与の動機の下に示されることによって、古典的な革命動機は物質的な悲惨だったが、それが精神的な悲惨に取って代わられる。一度の革命行動が、項目別の不従順や反抗的な態度の多数にとって代わられる。これらの総体は、いずれにしても絶えず速度を増す根本的変動に匹敵する。(MzE: S. 10 f.)

「教育への勇気」にとって戦場は労働の場にはない。それは教育現場にある。それどころか、教育現場を支える教育政策も戦場化していると考えられた。登壇者の1人である政治学者のSchwanは「要求すべき[風向きの]変化の出発点」は「ここ10年から15年間に私たちの教育制度の構築に決定的な影響を保ってきた」教育の「改革政策」にあるという。彼は「国家による教育政策がなければ、60年代において生まれた、教育のほとんどあらゆる内容と形式の構造転換と奇形化への傾向に（この教育の結果の下で私たちは現在苦しんでいるのであるが）、アッとさせる大成功はなかったに違いないだろう」と述べ、「国家の政策、つまり各州や連邦、国会、政府、そして管轄省庁の政策はきわめて責任が重い」(同上: S. 121 f. 角括弧内は引用者)としている。

「教育への勇気」は、若者の政治運動が「制度内への長征」に出て、すでに各州の政策立案の内部に入り込んで、現実の政治を突き動かしていると見ていた。教育改革も主導され、これによる静かなる文化大革命が実現になっている、との認識である。Schwanによれば、1978年現在でも「現実の政治は圧倒的にごく最近の誤ったイデオロギーを実際に支援することに取り組んでいる」(同上: S. 140)という。ここから浮かび上がるのは「ごく最近の誤ったイデオロギー」によって一体何が表象されているのかとの問いである。そしてこの「誤ったイデオロギー」を吹聴するとされたのが、Lobkowiczが述べるところの「一部には政治上の権力の座を経由した回り道をして、またもう一部には語る言葉の効果を通して、『市民社会』の教育制度に影響を及ぼし、改革し、最終的に掌握する知識人である」(同上: S. 10)という。

## ②批判的社会理論による教育学の包摂

このイデオロギーの内容を中心に講演したのが教育学者のAurinである。彼は「教育理論は危機の中にある」(同上: S. 35)との現状認識を示すが、それは「教育の過程を政治的な活動にさせてしまう」(同上: S. 49)という意味の危機であり、その源泉は解放的教育理論にあるとしている。

Aurinは20世紀の教育理論の展開を披露するが、筆者が簡略化してまとめると、これを精神科学的教育学、経験科学的教育学、そして解放的教育論という3つのステップに整理することができる。精神科学的教育学は教育現実を研究対象の中心に据え、これがどのように歴史的かつ文化的に埋め込まれているのかを解釈することを通して、教育が方向づけられるべき行為理論を発展させようとしてきたと言われる。しかし彼の見るところ、具体的な教育実践からは遊離し、「綱領宣言的な理論」(同上: S.

38) になる傾向があったとされている。

1950年代以降には、Heinrich Rothを代表とする「教育学研究における現実主義的な転換」が企図された。経験的方法の駆使によって、「所与の教育的な出発場面、追求される目的、そして媒介される方法という、これらの間にある生活関連や作用関連の総体を導き、監督し、豊かにすることが問題であった」(同上: S. 39)と言われる。教育現実を科学的に解明しかつこれを目的合理的に制御する試みである。経験科学的教育学が心理学や社会学の方法を受容することで、助長されたのが「教育によってほとんどすべてが可能である」(同上: S. 40)との誤謬であったという。そしてこの可能性の中身を解放的教育理論が宛がうことになったと見られるとともに、それは空想的だと考えられている。彼は「教育理論はこの時代に繰り返し社会哲学や社会理論による批判的な衝撃を受け取るようになった」(同上)と述べ、次のように続けている。

とりわけ比較的若い知識人たちの希望や将来の期待に強い印象を与えたのは、Habermasによる理論であった。彼の理論は、科学者や実践者に理論、研究、そして教育実践における彼等の意図に対するメタ理論的な上部構造を引き渡すと思われた。それは… [中略] …政治的に意図された、解放という最上位の指導理念である。／教育は何よりもイデオロギー批判的な啓蒙や虚偽意識からの解放に、そしてまた革命的な潜在能力を解き放つことに、新たな社会を生み出すことに、それとともに政治的な加担の手段になった。(同上: S. 41 f. 下線は引用者)

科学技術の技術的認識関心と精神科学の実践的認識関心が、批判的社会理論の解放的認識関心の下に統合されることによって、科学は初めて支配とその正当化のイデオロギーに墮するのではなく、反対に支配からの解放の力を有することができる(野平2007: 57頁)。Habermasによる解放(Emanzipation)という指導理念を紐帯にして、精神科学的教育学と経験科学的教育学が束ねられているとAurinは捉える<sup>(7)</sup>。彼によると、解放的教育理論を「牛耳る人々」は、「教育は権力確保と権力維持の政治的手段として、従属的な人々を未成熟なままにとどめる政治的手段として把握されるとともに、社会的強制からの解放のための政治的手段として捉えられた」という(MzE: S. 41)。解放を結節点にして精神科学的教育学も経験科学的教育学も政治的に手段化すると見られたが、特に経験的方法のテクノロジー的アプローチにそれが際立っているという。このアプローチを用いた学習目的規定やカリキュラム開発が解放的教育理論によって操舵されることになったからである。解放には際限がない。それゆえ、彼はこの操舵が「古い悪魔の図式——技術万能主義や実証主義的な盲目——を再び目覚めさせた」と捉えていた(同上: S. 45)。こうした教育の技術化・科学化に、「教育への勇氣」は極めて懐疑的である。例えばTenbruckは次のように述べている。

人間科学と社会科学から教育学は構想を借りて、つまり社会化の考えを借用し、特にユートピアを案出するばかりでなく、人間の振る舞いと社会的な事象に関する科学的に裏づけられた法則に基づいて、専門的な教育の実行可能性と成果を保

証することができるとの信仰を借り出してきた。人間科学と社会科学によって借り出された科学的な権威の名の下に、新しい教育は公共世界や政治家に無理やり押しつけられている。(同上: S. 72 f. 下線は引用者)

教育は理性的な討議に矮小化され得ない。教育は学習目的を達成するカリキュラムのモデルに従って技術的に構成され得ない。教育は、特定の個人に関係しないプログラムを実行しようとする専門家の構想として可能ではない。… [中略] … 大事なことは教育において、またその行政においても教育の権利を科学化の盲信に対抗し再び活性化させることである。それは、理論的な仮象世界の空虚と荒地、また技術、方法論、および教授学の肥大化、そして同じく行政における合理化と計算可能性の思い込みを阻止するためである。(同上: S. 71 f. 下線は引用者)

「理性的な討議」はHabermas由来の概念である。上記引用にある「社会科学」も彼のそれ、あるいは若者の政治運動の理論的な宛先だった急進的なHerbert Marcuseのそれが念頭にあると思われる<sup>(8)</sup>。この知識人の「科学的な権威の名の下に」「理論的な仮象世界」を実現する解放を目指した「新しい教育」が叫ばれ、これが「カリキュラムのモデルに従って技術的に構成」され、「専門的な教育の」「プログラム」として実行される。そしてこれを推進するのが「合理化と計算可能性の思い込み」を続ける教育行政である。Schwanが述べた「誤ったイデオロギー」とはこのことである。

### ③「誤って行われた」教育／教育政策の例

実際のところ、1978年当時はSPD政権下にあった各州では、学習目的規定やカリキュラム開発は、解放を鍵概念に動き出していた。例えば、70年代に入ってヘッセン州(Land Hessen)のカリキュラムには解放の理念が色濃く反映されている。教育内容の「決定に常に反省を与える教育学的指導理念『自己解放(Emanzipation)の原理』」が置かれることになったからである(渡辺 1975: 206頁)。72年には同州の中等教育段階Iの学習指導要領に社会論(Gesellschaftslehre)が導入された。そこでは解放の原理に準拠して最上位の学習目標が設定され、その下に一般学習目標が置かれ、学習分野ごとに教育内容が選択されるようにして、カリキュラムが構成されている(池野 1978: 51-54頁)。ノルトライン＝ヴェストファーレン州(Land Nordrhein-Westfalen)でも、74年版の学習指導要領指針(Richtlinien)に解放、自己決定、共同決定などが盛り込まれている(的場 1987: 102-124頁)。

登壇者の1人である哲学者のLübbeも具体例を挙げている。ある「進歩主義の教授計画委員会は—今回はヘッセン州ではなく—社会科教授(Gemeinschaftskundeunterricht)を通し子どもを教育して、文言的には『所与の社会的な規範を自由かつ自己責任的に承認する、あるいは拒絶する』能力を身につけさせると提案した」(MzE: S. 112)という。これを彼は「思い違い」(同上: S. 113)だと断じている。この理由の要点は次のように解釈され得る。規範であれ制度であれ、所与性からの解放が企図され、これらの承認あるいは拒絶が学校において下される。政治的議論と決定

を省略した学校による社会改良がねらわれているが、Aurinに従えば、このときには「教育は理論を過大評価する世界改良者の実験場になってしまう」（同上：S. 52）。そして解放の実験場は実験場であるがゆえに、社会改良のための隔離施設となってしまうと見られた。

Lübbeは授業の指導指針も問題化している。彼によれば、「幸福は要求の充足から一度も生まれることはなく、正しいもの公正なものの行為とともに生まれる。／教育はそのような行為への指導である」（同上：S. 114）と言われるが、しかしある有名な教授は「不快感を言葉で表現すること、欲求をはっきり言葉にすること、私たちの社会の中ではいわゆる『強制』がこれらをどれほど妨げているかを認識するように、子どもを指導すること、と書かれてある」（同上）という。子どものやる気がなく投げやりなときには、この無関心を授業の対象にする。子どもがフラストレーションを感じているとき、劣等感で苦しんでいるとき、この感情を授業のテーマとして取り上げる。「この感情を脱する機会を… [中略] …この苦しみの状態を引き起こす社会的強制を明らかにすることで与える」（同上：S. 115）とされる。この負の感情は、これを克服する力をつけるチャンスだと捉えられはしない。そこにあるのは、文化大革命の論理だという。それは「教育的に支援されるいわゆる自己実現の帝国を建てたいと考え、同時にこの帝国の中でこの自己実現があらゆる社会的な立場の帰結から自由であり続けること [つまり解放]」（同上：S. 116 角括弧内は引用者）だとの論理である。

Lübbeによれば、自己実現の帝国は当時の学校制度改革の中心にあった教育における機会均等の要請にも入り込んでいる。彼は、ソビエト連邦のFurzewa文部大臣が、同国には大学入学者制限はない、制限は社会主義の原理に矛盾する、と述べたことを回想するとともに、現実には優秀な子どもだけが入学を許されていると指摘する。完全な機会均等は社会主義国家においてすら絵空事に過ぎないということであろう。これを踏まえ、彼はニーダーザクセン州（Land Niedersachsen）の文部大臣が「オリエンテーション段階（Orientierungsstufe）」を「選抜機械」になっていると嘆いていたことに触れ、これを「あきれるほどの、文化大革命的な論理」だとしている（同上：S. 116）。機会均等の下に能力を見だし助成することは、同時に子どものちがいを見つけ、進路に振り分けることも意味する。学校や社会に業績圧力や競争関係など客観的な基準による選抜は存在する。彼はこれを見誤るべきではないという。そうした社会的所与性からの完全な自由は「レーニンまでもがいまだ夢見なかったことだし、このユートピアは天国のユートピアと特徴づけられるだろう」（同上：S. 117）と酷評している。

### （3）決議された声明それぞれの前半部：「誤った考え」

「教育への勇気」は9つのテーゼを発表している。それぞれの前半部は「……誤った考えに反対する」との表現で結ばれている<sup>(9)</sup>（同上：S. 163-165）。

1. 学校が教育すべき成熟性は、あらゆる出自に制限された生活状況からの完全なる解放という未来社会の理想像の中にある、という誤った考えに反対する。／
2. 「幸福要求」をするように、子どもを励ますことによって、幸福になれると教えることができる、という誤った考えに反対する。／
3. 勤勉、規律、秩序といった美德は、政治的に悪用される可能性があることがはっきりしているの  
で、教育的に時代遅れになった、という誤った考えに反対する。／
4. 所与性を疑うことなく価値あるままにはしないよう、学校が教育することによって、子どもを批判的にすることができる、という誤った考えに反対する。／
5. 「自己の利害・関心を主張する」ように、学校が子どもを指導しなければならない、という誤った考えに反対する。／
6. 教育機会の均等によって、教育機会を利用し自己を形成しようとする人の平等を促進する、という誤った考えに反対する。／
7. 社会が政治機関によってさえ始めようとしないう改革を学校によって起こせる、という誤った考えに反対する。／
8. 教授の科学化は科学文明の挑戦への教育的回答である、という誤った考えに反対する。／
9. 最適化した教育は最大限まで専門職化かつ制度化した教育である、という誤った考えに反対する。

これら9つすべてを相互に関連づけて、再構成することは簡単ではないが、そうしなければ全体的な把握はできないこともまた事実である。それゆえ、これまでの参照作業を通して呈示した「誤って行われた」ことの認識獲得に沿って、筆者が9つのテーマを関連的かつ要約的に述べれば、それは次の枠内に整理することができる。

学校が社会改良の手段として利用されている。学校において、子どもは伝承された価値ある所与性や自明性、大事だと承認されてきた勤勉、規律、そして秩序という美德を徹底的に疑問視するように働きかけられることで、今までどれほど自分の利害・関心が知らぬ間に社会的強制によって制限され、どれほど自己の幸福が抑圧されていたのかを思い込まされている。例えば、教育の機会均等が普遍化すれば、平等や幸福がもたらされると、言い換えればこれが実現しないので、自分たちは不平等のままに不幸だと信じ込まされている。このように懷疑し、からくりを見破り、打破できると思い込める力が育成すべき批判的能力だと捉えられており、そのためにカリキュラムや授業の科学化が推進されている。最大限に専門職化・制度化した教育を通して、この能力を身につけた人こそが解放された成熟した人間だとされている。こうした成熟した人は解放された社会の中で育成されるし、そうした人々が解放された社会の真の構成員であると言われる。しかし、これらはすべて「誤った考え」である。

### 3 「教育への勇気」は何を主張したのか

2における当時の教育の「誤って行われた」ことの中身を踏まえて、次に取り組む



べきことは「新しいアプローチはどこにそしてどのようにして見いだされ得るか」との問いに、「教育への勇気」がどのように回答したのかを究明することにある。「教育への勇気」はといったどのようなアプローチで何を主張したのだろうか。

(1) 決議された声明それぞれの後半部：「本当のところは」

前頁の9つそれぞれのテーゼの前半が結ばれる「……誤った考えに反対する」の直後には、「本当のところは……」との表現から始まる後半部が続いている。ここから「教育への勇気」が何を主張したのかに関する大枠を掴むことができる。

1. 本当のところは、学校がそれぞれ所与の出自条件の下でただ1つ助成できる成熟性は、教師の権威から最終的に成長して離れた人の成熟性のことである。なぜなら、将来の人類の成熟性を教育的な理想像へと高めるならば、学校は私たちの全生涯を通じて将来に至るまで、私たちを未成熟であると宣言しているようなものだからである。／
2. 本当のところは、これによって学校は子どもの幸福を妨げ、ノイローゼにしている。なぜなら、幸福は要求の満足から生まれるのではなく、正しいことを行うことの中で生じるからである。／
3. 本当のところは、これらの美德はあらゆる政治的な状況の下でも必要である。なぜなら、これらの必要性は制度特殊的にではなく、人間的に根拠づけられているからである。／
4. 本当のところは、これによって学校は、イデオロギー的な知ったかぶりとして絶対的な要求を申し立てる人の手の中へと子どもを駆り立てることになる。なぜなら、そのような誘惑者に対して批判的に抵抗し疑うことができるのは、もっぱら教育を通して所与性と一致している人だけだからである。／
5. 本当のところは、これによって学校は、子どもの利害・関心を、自己の政治的な利害・関心に広げることを心得ている人の手の中へと子どもを委ねることになる。なぜなら、人間は自己の利害・関心を主張する以前に、生活状況へと引き込まれていなければならないからである。生活状況において初めて自己の利害・関心が形成される。／
6. 本当のところは、機会均等は常にこの利用の不平等に配分される可能性を解き放ち、そして実現した機会均等の結果として初めて生み出される不平等は政治的かつ道徳的承認を必要とする。なぜなら、この承認がないと、機会均等が本来であれば役立つべきはずの市民的かつ人間的な連帯を破壊することになるからである。／
7. 本当のところは、これによって、学校やその生徒を社会から孤立させることになる。なぜなら、まったく異なる社会を自分の社会だと考えるように生徒に教える学校を、社会はその社会の学校だと承認することはできないからである。／
8. 本当のところは、このようなやり方では、科学文明の中で固有の経験につながった所与性や基準へ自己を方向づける能力への教育は困難になるからである。なぜなら、[経験に比べ相対的に]後になる科学の習得それ自体は、科学的な情報を受け入れる方法では学校で獲得されえ

得ない能力を前提としているからである。／ 9. 本当のところは、教育はどのような文化でも第一義的には職業活動からの事象ではない。なぜなら、私たちの学校が子どもの教育に特別な貢献を果たし得るのは、学校でも同じ文化的自明性が妥当していて、その承認の中で私たちすべてが就学前や学校外でいつもすでに教育されている、という場合に限られるからである。(同上: 角括弧内は引用者)

「……という誤った考えに反対する。本当のところは……」という叙述形式から推察すると、「教育への勇気」が主張することは、彼等が反対した考えとはちょうど裏返しの中身になっているはずである。先ほどと同様にそれぞれの「本当のところは」以後を相互に関連づけることは容易ではないが、こうした推察を手がかりに、それぞれのテーゼに沿って再構成を試みると、次の枠内に定式化することができる。

学校は社会改良の手段ではなく、安寧秩序を維持する手段である。学校において、子どもは伝承された価値ある所与性や自明性を、また大事だと承認されてきた勤勉、規律、そして秩序という美德を徹底的に身につけるよう働きかけられることで、正しく方向づけられた自分の利害・関心を形成するし、そういう正しい行為によって初めて幸福になれる。例えば、ある子どもが教育の機会均等の下で勤勉を重ねても、進学は勝ち取られなかったが、しかしこの結果を尊重できる。彼はその正しさゆえに幸福になれるだろうし、彼のような人々が社会的連帯をつないでゆく。批判的能力といっても、それは守るべき価値を確信できた人だけが駆使できる。学校におけるカリキュラムや授業の科学化も、科学以前の守るべき価値に基づくからこそ、その力を発揮できる。それゆえ学校は「所与性や基準へ自己を方向づける能力への教育」に取り組むべきである。成熟した人は、所与性や自明性からの解放ではなく、これらの権威に従って、その上でここから成長し離れることで生まれる。これが「本当のところ」である。

「教育への勇気」の2か月後の1978年3月10日にはドイツ教育学会の声明が発表されている(注5を参照)。そこではKlafkiと同様に「教育への勇気」は「保守的な変化」と捉えられ、「……という誤った考えに反対する。本当のところは……」との叙述形式によるテーゼに関して、「慎重な思考や論証のやり方ではなく、真と偽の独断的な主張である。このテーゼの起草者が政治的に達成を望むことが本当だと、意見を異にする人々に擦りつけたことは誤りだと主張される」として、これが教育学的な論証に踏み込んでいないと見ている(TEzTBF 1978: S. 235)。しかしそれでも、MzE(1979)を紐解くと、上記のテーゼの「本当のところは」以後には、これらに共通した教育に関する考え方やこれを支える理路を見いだすことができる。次にこれを究明することにするが、その手がかりとなるのが、テーゼ内にも散見する自明性、生活状況(形式)、そして所与性や基準(所与の価値基準が意味されている)という言葉である。

## (2) 教育における自明性と生活形式

「教育は自明のものである」という一文で講演を始めた哲学者Spaemannは、自明性と教育との関係について次のように述べている。

教育が存在するのは、教育が自明である間であり、自明である限りである。教育は大人が若者に与える助けであり、それによって若者が自明性の中に成長して入り込めるようにする。この自明性は大人自身が善いとか正しいとか見なしているものである。… [中略] … [教育の] 目的は、私たち、つまり大人自身が善い、美しい、価値に溢れ、有意味で、あるいは利用できると考えていることに子どもを参加させることである。私たちが概して何かを善い、美しい、利用できると見ているということが前提となって、私たちがこれを愛する子どもに伝えたいとするのは当然である。…… [中略] …そのような助けがなければ、人間の尊厳ある生活は存在しない。それゆえ、教育されることは人間の権利であり、教育は自明のことである。(MzE: S. 16 f. 角括弧内は引用者)

Spaemannは教育にとって構成的なものの同定から出発している。教育的に働きかける側に価値についての自明性がなければ、働きかけそれ自体が発動しないことが確認されている。ここで言われるところの自明性とは、教育的に働きかける側が「善いとか正しいとか見なしているもの」であり、「大人自身が善い、美しい、価値に溢れ、有意味で、あるいは利用できると考えていること」である。筆者が例を挙げれば、整理整頓に価値があると保護者が見なしているからこそ、彼等は子どもに片づけの能力や態度を身につけさせようと働きかける。これを通して子どもは整理整頓という「自明性の中に成長して入り込む」機会を得ることができる。

自明性が自明であればあるほど、そしてそれが統一したまとまりであればあるほど、教育的な働きかけの効果は大きくなると見られている。Spaemannはこの事例に信仰の伝承問題を簡潔に取り上げる。「両親自身が入ってもいない教会に子どもを送るとき、これは多くをもたらすことはない。子どもは、両親が信仰に本気であるかを知ろうとしている」(同上: S. 31) という。ここでは2つの観点から教育的な働きかけの効果の要件が語られている。1つは、両親が何らかの価値を信じる時、その確信の強さがどれほどのものかとの観点である。もう1つは、家庭において両親が共に同一の価値を確信しているかどうかとの観点である。その限りで「子どもは、両親[2人]が[統一しまとまりをもって] 信仰に[自明性の度合いが高い意味で] 本気であるかを知ろうとしている」。それゆえ、彼によって「純粋な道徳的な確信[そしてこの教育] は、宣教的伝道的である」(同上: 角括弧内は引用者) と解釈されている。この2つの観点で成功した学校だと彼が取り上げるのは、Rudolf Steinerの教育理念とその方法を信奉し実践している自由ヴァルドルフ学校 (Freie Waldorfschule) である。彼は「この学校には現実の教育構想があったこと、この構想が全教職員の共通した確信に基づいていたこと、そしてこの学校が家庭の確かな協力を子どもの受け入

れの条件にしたこと」(同上: S. 21) を評価している。Steinerの理念が掲げられ、教職員にも、更に子どもを通わせる保護者にも、この理念に対する共通した確信があること——ここにあるのは、強固な価値の自明性とその統一的なまとまりである。

Helmut Schelskyが言うところの懐疑的世代に触れながら、Spaemannは「懐疑主義者は教育できない。確信がなくては何も与えられない。それは、価値ある何かが存在するという懐疑なき確信である」(同上: S. 20) と述べる。これを踏まえれば、「教育への勇気」は「確信する価値を与える勇気」と言い換えられる。このとき彼等は非懐疑論者を自認することになるが、それでは、彼等によって強固な自明性とその統一的なまとまり、別言すれば、確信する価値について、いったい何が表象されているのか、そしてこれを与える働きはどのように起こり得ることだと見られていたのか。後者の問いにTenbruckは、「生活形式 (Lebensform)」(テーゼにおいては「生活状況 (Lebensverhältnisse)」が用いられている) と教育との関係の考察に基づき回答している。

Tenbruckによると、教育は「外的かつ内的な現実を生活形式において整序するという、人間が人間である原初的能力に基づく」(同上: S. 65) という。子どもは、世界それ自体ではなく、生活形式に加工された世界を他者との間で経験するが、生活形式との出会いから、世界を生活形式へと加工する力に火がつけられるという。教育は、子どもが固有の世界を固有の生活形式へと加工できるようになるために、加工された世界と子どもとの出会いを通して行われるとされる。彼は母親と子どもとの関係を事例にして、次のように述べている。

この関係は同じく意志、願い、そして意図の一致でもない。この関係にはすでに新生児が有する願いや動機の独自性、自己決定や自己主張の抵抗がある。それどころか、最後には自由な遊びに参加し母親との内的な関係に入り込むことで、子どもは自己を展開する。子どもはこうして直接的には媒介され得ない意味や価値を捉える。これらは加工された世界として母親の外的な行為や要求の背後にある。子どもはこれに自己の行為によって有意味に応答することで、固有の器官が意味や価値へと展開される。これらが子どもの動機や感受性の多数性を相互的かつ世界と調和させ、そして個人の成長を可能にさせる。(同上: S. 66)

Tenbruckが意図するところを平易に言い換えれば、次のようにまとめことができる。子どもはすでに加工された世界、つまりある特定の家庭の生活形式に生を受ける。そこにある他者(上記の引用文では母親が挙げられている)とのかかわりの中で、そこで本当に何が大事にされているのかを子どもは感得する。例えば、言葉で父親が読書は大事だと言っても、この父親本人がテレビばかりを視聴していれば、何が本当は大事だと思われているのかは子どもには明らかである。子どもはこうした意味や価値に感得を繰り返しつつ成長する。もちろん、この意味や価値を是認するよう——この場合にはテレビ視聴になるが——成長するとは限らない。子どもはその子ども自身

以外の何者でもないからである。更には生活形式は「つねに完成することのない」(同上: S. 79) 加工された世界であるし、教育は子ども固有の世界を子ども固有の生活形式へと加工できるようにさせるために行われるからである。

それゆえ、Tenbruckが教育として要請するのは、生活形式の中で「私たちが子どもに立てる要求に私たち自身が義務づけられていると感じること、正しい行為の問いが私たちにとっても課題のままであること」(同上: S. 78)——これを示すことである。「教育への勇気が意味するのは、伝承から由来すること、そして私たちにとって意味を与える基準や要求に〔生活形式の中で〕子どもを対峙させることでもある」(同上: S. 79 角括弧内は引用者)とされている。

Spaemannによれば、「教育への勇気」は、強固でかつ統一的な自明性、すなわち「確信する価値を与える勇気」であった。この「与える」が意図するのは、Tenbruckに従えば、生活形式にある子どもに、同じくそこに生きる他者によって確信された価値が体現され、示され、それゆえに要求されることにあった。しかし、Spaemannが語ったように、「道徳的な合意は60年代半ばを過ぎて広範囲に崩れ落ちていることは事実である」(同上: S. 22)。社会という広大な生活形式から確信する価値が薄れていく。彼等は薄れゆく価値への回帰を願うことになる。

### (3) 価値の基礎的合意

Spaemannは、1960年代以前には「これを繰り返してはならない」との確信する価値があったという。「これ」とは「全体主義的な虐殺行為」を意味し、彼の見るところ、資本主義であれ社会主義であれ、これは戦後復興における「国民の一種の道徳的合意」であった(同上: S. 19)。しかし、Schelskyが語る懐疑的世代ゆえに、またSchwanによれば、「近代の高度に技術化した大衆社会」ゆえに、目の当たりにしたのは「方向づけの喪失と無根拠性」である。Schwanは「再び強く私たちの憲法〔基本法〕やそこに内在する規範と価値を想起するとともに、これらに私たち自身を回帰的に関係づけることは、人間学にとっても、教育学や教育政策にとっても有益である。…〔中略〕…憲法〔基本法〕の中に、開かれた多元的な社会はその同質性の土台を、共同的なエートスの根源的な存立を見いだしている」(同上: S. 132 下線・角括弧内は引用者)という。この帰結に至る出発点は、人間学的アプローチと彼が呼ぶものであり、この接近の中身を平易に述べれば、人間は個的存在であるとともに、社会的存在だということである。彼は次のように述べている。

人は本質的に個性と同時に社会性であり、それぞれ一回性であるとともに他者に向かう存在でもある。…〔中略〕…／開かれた社会と自由精神のある秩序が人格に可能性を開かしめるとき、人は自然的尊厳に従ってもっぱら生活し、自らを展開できる。そのとき人は正反対にも、この空間を共に開かしめ、そして共に構築すること、従ってこの社会や秩序を活動的に担うことに拘束される。従って一方



では人（個々人、あらゆる市民）は、他方では社会や国家は価値的に相互参照を指示する。しかし、そうした相互参照性は、人と社会ないしは国家との関係が価値の基礎的合意によって規定されるときにのみ、存続できるし、満たされ得る。価値の基礎的合意は、基本的価値において把握され、保たれる。基本的価値は憲法〔基本法〕…〔中略〕…の中に置かれている。（同上：S. 131 f. 角括弧内は引用者）

Schwanによれば、個人は自由を発揮する尊厳や権利を有するがゆえに、この自由を保証するための社会の共同構築の義務を負うことになる。個人と社会とを媒介するのが基本法における価値の基礎的合意である。基本法においては個人の尊厳が第1の基本的価値だと定められ、そこから基本的人権が導出されるとともに、これに基づき更なる基本的価値が位置づけられる。これを彼は自由、生活、平等、公正、連帯、そして多元性だとしている。更に、これらの価値を実現する美徳の育成と練習が不可欠だとして、率直さ、市民の勇気、思いやり、寛容、正義感、中庸の姿勢、歩み寄り姿勢、規律、秩序、几帳面、公明正大、対話力、献身や援助の姿勢、そして構成的な批判力が挙げられている。これらの美徳は個人の尊厳を頂点とした基本的価値に制御されるべきだという。美徳の教育は、「厳密に価値に結びつけられており、決して価値中立的ではない」と語られている（同上：S. 133 ff.）。

これまでの参照作業に従ってまとめるならば、「教育への勇気」は「方向づけの喪失と無根拠性」に、あるいは直接的には「誤って行われた」と見られた当時の教育や教育政策、その背後にあると考えられたイデオロギーに対して、戦後の基本法に生きていた、今も生き続けている価値の基礎的合意が再び強く確信されること、基本的価値が生活形式の中に回帰的に自明性を獲得すること、そしてそれゆえに教育者によってこの価値が体現され、示され、要求されるという教育的な働きかけが発動することによって応じようとした。

再び強く回帰的にとの形容が暗示するように、彼等が進む道は、Lobkowitzの言葉を参照すれば、「それはほとんどが昔からある道であり、価値があると保証されている道である」。彼等は「それらを再び選択する」（同上：S. 13）。この道を選択する／選択した「教師〔Lehrer〕は自己を教育者〔Erzieher〕だと捉える」（同上：S. 136 角括弧内は引用者）。Schwanによれば、この教育者には2つの課題があるという。彼は次のように述べている。

一方では、先ほど描いた基本的価値や美徳と結びつく理想像を生徒に理解させ、この理想像が実践的な行為様式へと移行され得るかどうかは、〔教育者だと自己を捉える〕教師に、彼の刻み込む教授力に、しかしまた人格的な模範や献身に左右される。何よりも大切なのは、多元社会における個人的かつ共同体的な生活にとって決定的な価値を個人として表現させ、かつ繰り返させることが首尾よく運ぶことである。…〔中略〕…／他方でまた同時に、〔教育者だと自己を捉える〕

教師に正当にも要求されるのは、教師が対立的な立場を説明すること、多様な文化的、学問的、あるいは政治的な方向性、趨勢、作品、そして命題が議論に位置づけられ、そうした議論の中でこれらが検証され、場合によっては相対化され、それでもって生徒にはその成熟状態のレベルごとに自立的に判断する能力が与えられることである。(同上：S. 136 f. 角括弧内は引用者)

Schwanによれば、基本的価値が結晶化する理想像の理解ならびにこの行為実践をもたらし得る「刻み込む教授力」と「人格的な模範や献身」には、教育者自身の中に「そのような価値や美徳に対する信じるに値するだけの告白」(同上：S. 136)が含まれると言われる。また、対立的な立場の説明ならびに多様な題材の議論、検証、相対化、これらによる自立的判断力の育成について、「あらゆる絶対的なもの設定は禁じられるべきである」が、しかし「それでも絶対に必要な道徳的な規範はその明白性において認識され、その信奉が告白されるべきだ」とも述べられている(同上)。そしてこの告白の出所は基本法にある基本的価値への信頼である。憲法は「考え得るすべての政治的オルターナティブよりも広範で、自由で、人間的で、それとともにまた倫理的に根本的で、そして義務的である」(同上)と確信されている。

#### 4 おわりに——今後の課題

「教育への勇気」が開催された後、フォーラムの会場において「教育への勇気——この意味は… [中略] …自明性への勇気である」(同上：S. 84)と述べたバイエルン州文部大臣のMaierは、6月10日に同州実科学校保護者会の年会に参加して、実際に保護者に対して「教育する勇気を持ちましょう」と訴えている(Maier 1978)。次の引用には、自明だと確信する価値を、これが満たされた生活形式の中で体現し、子どもにこの価値への信奉を告白し、そして要求するという彼等の意図がよく表現されている。

多くの人々が理解できる理由によって、子どもに明確な指示を与え、子どもとともに大事な規範や価値を達成し体験するというところに、疑念やためらいを持っていました。反権威主義的な教育の完全なる自由の中で成長した、そういう子どもについて人々は話題にしてきました。けれども、このような夢から何が残っていますか。そこには幸福も、自由も、決定の自由もありません。決定への不安、虚無、孤独の感情、そして青少年犯罪の多様な出現です。反権威主義的教育あるいは教育の断念は、人間の子どものにとって良くない手助けであり、あるいは手助けになっていません。人間の子どもは、一時は欠如した存在として大人の助けを、身体的な領域ばかりでなく、心の精神の領域にも大きく必要としています。／教師は自分に任せられている青少年とともに共感しなければなりません。教師は、生徒を、断念、勤勉、真理愛、責任感、友情、秩序、規律へと指導しなければな

りません。これらの美德を生徒に模範として示すことは、教師に課せられた義務です。学校の日常の中心には、いつも教師の人格があるのです。この人格が必要とされています。なぜなら、最も単純でかつ効果の高い学習は模範や例による学習だからです。／教育する勇気を持ちましょう。子どもの幸せのために助力をしましょう。そうすれば、子どもから国家の成熟した市民が成長します。この国とその社会秩序を肯定し、この国のために責任を持ち、そして自らを国家と一致させる市民です。

具体的な生活の中でしか教育は行われ得ないのだから、ここに私たちが自明だと確信する価値を取り戻そう。それは基本法にある基本的価値である。私たちがまずはこの価値を実践して生きよう。そして子どもに自信をもってこの価値を示し、要求しよう。そうすれば、子どもはこの価値を基準にして考え行為できるようになる。あまりにも単純化した言い回しだが、「教育への勇気」はこのような呼びかけとしてまとめられるのかもしれない。

「教育への勇気」にとって、基本法にある基本的価値は、それ以上はさかのぼり得ない、あるいはさかのぼる必要のない、いわば公理となっている。それではなぜこれを公理だとできるのか。この理由は、それが公理だからである。「教育への勇気」の理路はこの円環を進むことになるだろう。この円環にKlafkiは「きわめてドグマ的」だとのまなざしを向けたのだろうか。

本研究において、「教育への勇気」が何を批判し、何を主張したのかを究明した。筆者自身が「教育への勇気」による批判や主張を批評する前にすべきことは、彼等による批判や主張が当時どのように受け止められたのか、反発を呼び起こすこともあったのか、もしそうなのであれば、反発した人々はいったいどのような論拠からこれを行い、彼等とは異なる何を主張したのか——これらを詳らかにすることにある。これが、1970-80年代のドイツ学校教育改革における「風向きの変化」に関する研究が取り組むべき次の課題である。

## 【注】

- (1) Tendenzwendeの訳語には「風向きの変化」を当てているが、これは三島憲一の訳出を参照している。彼によれば、「風向きの変化」とは「西独における1973、74年以降の思想的、社会的潮流の変化を表す言葉。67、68年の学生叛乱、69年SPD・FDP政権の成立、さまざまな社会変革プログラム、東方条約等の一連の動きが、一定の成果を挙げながらも、暗礁に乗り上げた時点で、保守派からの揺戻しが起きた。その変化を指している」（ハーバース著／三島訳 2000：43-45頁）。
- (2) クラフキの陶冶概念ならびに鍵的問題について、わが国の翻訳・研究において

- は特に以下を参照。ヴォルフガング・クラフキー（著）／小笠原道雄（監訳）『批判的・構成的教育科学——理論・実践・討論のための論文集』（黎明書房、1984年）。ヴォルフガング・クラフキ（著）／小笠原道雄（編訳）『教育・人間性・民主主義——W.クラフキ講演録』（玉川大学出版部、1992年）。高橋英児「クラフキ『鍵的問題』の構想と展開——現代的課題に取り組むテーマ学習への展望」『カリキュラム研究（第7巻）』（日本カリキュラム学会、1998年）、53-63頁。高橋英児「ドイツにおける現代的課題に取り組む授業の展開——クラフキの『鍵的問題』構想を中心に」『教育方法学研究（第24巻）』（日本教育方法学会、1999年）、67-75頁。
- (3) どのドイツ語が「常識」と訳出されたのか。これについては三島（1991）には示されていない。筆者の解釈に従えば、MzEにおいてこれに当たるであろう概念は「自明性（Selbstverständlichkeit）」である。後述することになるが、自明性は「『教育への勇気』は何を批判し、何を主張したのか」との問いに回答する際に手がかりとなる鍵概念の1つである。
- (4) 本文の三島の引用箇所の前には次のように述べられている。「[新保守主義の]代弁者たちは、60年代後半の反抗運動やその反権威主義が社会の箍をガタガタにってしまったと難じる。啓蒙といい、批判といい、理論的反省といい、そのどれもが、実際にやるべき仕事をせずに文句ばかり並べるためのカムフラージュでしかない。造反有理などという馬鹿げた議論でしかない。その挙句の果てが、現在の若年層に満ち満ちているアルタナティーヴ的風潮である。やる気がなく、麻薬と早くからの異性交渉に溺れているドロップアウト（aussteigen）した連中にやる気を起こさせ、もういちど共通の自由社会の船に乗る（einsteigen）ようにさせなければならない。そのためには批判理論などを唱え、学校やソーシャルワーカーの現場で改革の議論をしているインテリたちを、押さえ込まねばならない。ユートピアへの夢とか弁証法とかいった妄想を放棄させねばならない。成長経済への批判や懐疑ではなく、成長こそが自由を支えることを、広く公衆に理解させねばならない。おおよそこうしたメンタリティが彼らの議論の底にある」（三島 1991：224頁 角括弧内は引用者）。この新保守主義という言葉が当時誰がどういう状況で用いたのか三島の記述からは確認することができないが、恐らくはHabermasによる言葉と推定される（ハーバーマス著／三島訳 2000：40-43頁）。新保守主義と特徴づけられた当の彼等は、特徴づけてきた反対の立場を新左翼（Neue Linke）と特徴づけている。これについては例えば、ブレツィンカ著／小笠原・田代訳（1975）を参照。
- (5) この声明は、ドイツ教育学会（Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft）チュービンゲン大会が開催されていた1978年3月10日に臨時グループ（ad-hoc-Gruppe）によって起草され、これが短時間ではあるが、会員総会の議論の対象

になったとされる。しかし、この声明が同学会として決議されたわけではない（Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“ 1978, S. 240 以下TEzTBFと略記する）。この声明の内容は、「教育への勇気」の何が批判されたのか、そして批判した側は何を主張したのか、との問いに関係することになる。この問いに対する詳細な回答については、稿を改めて論じることにしたいと思う。

- (6) 原田は独語のErziehungを「人間的な育成」と訳出している。
- (7) このような社会批判的思潮が教育学に摂取される際に、とりわけ重要な役割を演じたのがハーバーマスの論考「イデオロギーとしての技術と科学」（1968年）と「認識と関心」（同年）である。「飢餓と労苦からの解放は、隷属と屈従からの解放と必ずしも一致しない」（Habermas 1976: S. 40）と述べるように、彼はマルクーゼと問題関心を同じくして（注8を参照）、先進産業社会が科学技術の発展を結実させながらも、同時に人間の支配を巧妙化させていると見ている。彼によると、この科学技術において認識を導いている関心は、「技術的に使用可能な知識の産出」（Habermas 1973: S. 235）だという。この客体操作の対象が人間それ自体に措定されるとき、科学技術は人間支配のイデオロギーになると見られている。科学技術がイデオロギーへと陥落するかどうかは、社会实践の方向づけに左右される。「行動を方向づけている可能な了解」（同上: S. 236）を認識する、という関心を有するのが歴史的解釈学的な学問だと彼は見ている。なるほど、そこでは行為主体間の相互行為の合理化が目指されるが、しかしこれがすぐさま不当な支配からの解放を帰結すると言われるれば、それは難しいと考えられている。なぜなら、相互行為はその歪みにいつも付きまといわれるからである。それゆえ、相互行為に潜伏して無意識化されている歪みを、相互行為それ自体の自己反省を通して意識化させなければならないとされる。そして彼はこの認識を導く関心、すなわち解放的関心を有するのが批判的社会理論だとしている。
- (8) マルクーゼがその著書『一次元的人間』（1964年）の中で語る問題意識は、なるほどアングロ・アメリカを代表とする先進産業社会は労働や苦役から人々を解放したが、しかしそのことが逆説的にも社会批判の基盤を奪い取り、引いては社会に残存する悲惨な境遇が温存されてしまっている、ということにあった。この合理性ゆえの非合理性を解消するためには、彼は真実の意識と虚偽の意識、本当の利益と目先の利益を区別して、一方から他方への道を歩むようにならなければならないという。これに不可欠なのが、「自分たちの生活様式を変えたい、既成のものを否定し、拒否したいという欲求」である。しかしながら、この解放的潜勢力を抑圧し一次元化する（つまり、批判的思惟を発動させない）よう働きかけるのが、本来的には変革されるべき当の先進産業社会だと述べられて



いる。そうしてこの抑圧的次元化の円環からどのように抜け出すかが実践的課題として認識されることになる。そして彼はその方途として「絶対的拒否」を暗示することになる(マルクーゼ著/生松・三沢訳 1974: 7-16頁; 271-281頁)。(9) ここでは、フェール著/天野・木戸・長島訳(1996: 288-290頁)による訳を基本として、一部その表現や解釈に修正を加えている。

#### 【引用・参考文献】

- Benner, D./Brüggen F./Butterhof, H-W./V. Hentig H./Kemper, H. (1978): Entgegnungen zum Bonner Forum >Mut zur Erziehung<. München-Wien-Baltimore.
- Berufliches (1978): Alexander Schwan. In: Der Spiegel. Nr. 49. URL : <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-40374390.html> (2021年1月14日参照)
- Habermas, J. (1973): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt am Main. (奥山次良・八木橋貢・渡辺祐邦訳『認識と関心』未来社、1981年。)
- Habermas, J. (1976): Technik und Wissenschaft als Ideologie. 8. Auflage. Frankfurt am Main. (長谷川宏訳『イデオロギーとしての技術と科学』平凡社、2000年。)
- Klafki, W. (1985): An welchen Werten sollten sich pädagogische Entscheidungen orientieren? In: Braun, K.-H./Stübiger, F./Stübiger, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken. Wiesbaden 2018, S. 31-54.
- Klafki, W. (1989): Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? Über die Notwendigkeit, bei pädagogischen Entscheidungsfragen hermeneutische, empirische und ideologiekritische Untersuchungen mit diskurs-ethischen Erörterungen zu verbinden. In: Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt am Main, S. 147-159. (訳者代表 天野正治『現代ドイツ教育学の潮流』玉川大学出版部、1992年、157-171頁。)
- Maier, H. (1978): Mut zur Erziehung. Bayerische Staatsregierung. Bulletin Nr. 11/78. 20. 6.
- Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg (1979). Stuttgart. (本文中はMzEと略記)
- Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums „Mut zur Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 24. Heft 2. 1978. S. 235-240. (本文中はTEzTBFと略記)
- アスムス著/金子弘幸訳(1979)「ドイツ連邦共和国における道徳教育の現況」玉川

- 大学教育学科編著『ワルター・アスムス講演集 人格性への教育』玉川大学出版部、111-129頁。
- 天野正治（1984）「教育政策の歩みと現在の問題点」大西健夫編著『現代のドイツ 5 学校と教育』三修社、229-256頁。
- 池野範男（1978）「西ドイツヘッセン州『ゲゼルシャフトレーレ』のカリキュラム構成」『社会科研究（第26号）』全国社会科教育学会、50-59頁。
- 井関正久（2005）『ドイツを変えた68年運動』白水社。
- （2016）『戦後ドイツの抗議運動——「成熟した市民社会」への模索』岩波書店。
- 牛田伸一（2018）『「教育への勇気」は何を批判し、何が批判されたのか——ドイツの80年代カリキュラム改革の方向づけとしての教育的教授』関東教育学会第66回大会自由研究第4会場、2018年11月24日（土）。
- 徐友漁著／及川淳子訳（2017）「文革とは何か」石井知章・鈴木賢編著『文化大革命——〈造反有理〉の現代的地平』明治大学現代中国研究所。
- 野平慎二（2007）『ハーバーマスと教育』世織書房。
- ハーバーマス著／三島憲一編訳（2000）『近代未完のプロジェクト』岩波書店。
- 原田一美（1999）『ナチ独裁下の子どもたち——ヒトラー・ユーゲント体制』講談社。
- 原田信之（2010）『ドイツの統合教科カリキュラム改革』ミネルヴァ書房。
- フール著／天野正治・木戸裕・長島啓記訳（1996）『ドイツの学校と大学』玉川大学出版部。
- ブレインカ著／小笠原道雄・田代尚宏訳（1975）『新左翼の教育学』福村出版。
- 眞壁宏幹（2016／2020）『西洋教育思想史（第1版／第2版）』慶應義塾大学出版会。
- 的場正美（1987）『西ドイツのカリキュラム開発と授業設計』勁草書房。
- マルクーゼ著／生松敬三・三沢謙一訳（1974）『一次元的人間』河出書房新社。
- 三島憲一（1991）『戦後ドイツ』岩波書店。
- ミュラー＝ドーム著／徳永恂監訳（2007）『アドルフ伝』作品社。
- 森祐亮（2020）「G. ブックのヘルバルト解釈とその思想史的背景——ドイツ戦後保守知識人たちの教育論との親和性」『近代教育フォーラム（第29号）』教育思想史学会、170-179頁。
- 宮崎俊明（1986）「教育の理論－実践問題と批判および啓蒙——1970年代以降の西ドイツの場合」『教育学研究（第53巻第3号）』日本教育学会、43-55頁。
- 渡辺光雄（1975）「西ドイツのカリキュラム改革における人間形成の問題について——解釈学的教授学とヘッセン州のカリキュラム改革との関連から」日本教育方法学会編『現代学校教育の再検討』明治図書、201-212頁。

※本研究は牛田（2018）の研究発表の原稿を大幅に縮小するとともに、加筆・修正し

たものである。

※本研究はJSPS科研費 JP16K04499 の助成を受けた。

## **A Study of the “Tendency Reversal (Tendenzwende)” in German School Education Reform in the 1970s and 1980s**

### **— What did “Courage to Educate (Mut zur Erziehung) ” criticize and what did it argue?**

**Shinichi USHIDA**

The subject of this study, “Mut zur Erziehung (Courage to Educate) ”, was a Forum on education held on 9 and 10 January 1978 at the “Wissenschaftszentrum in Bad- Godesberg”, Bonn, Germany. Previous studies in Japan up to the 2010s have only presented parts of the nine statements resolved at the Symposium, leaving the details of the background and content of the Forum largely unknown. However, there has been a change in previous academic researches since 2020, in which the Forum has been identified as a circle of conservative educational theory, and its outline is gradually becoming clearer.

In 1979, a year after the “Mut zur Erziehung” took place, the report on the Symposium was published. With reference to this as a primary source, it is the aim of this paper to clarify the background and content of the Forum in detail. This study is therefore merely a complement to previous articles on the Forum after 2020. Nevertheless, this essay can adequately assert its significance for the study of school reform in Germany in the 1970s and 1980s. In order to achieve this objective, the following two perspectives have been set as the research questions

- What did “Mut zur Erziehung” criticize?
- What did the Symposium stand for?

For Wolfgang Klafki, who was under the influence of the Frankfurt School's Critical Theory, “Mut zur Erziehung” and its nine statements symbolised a turn towards conservatism and restorationism, which pushed away “Bildung”. Why did he describe “Mut zur Erziehung” as “extremely dogmatic”? This article may provide a clue as to the reasons.

